

LOS PELIGROS DE UNA «EDUCACIÓN» PIGMALIÓNICA

Héctor Lerma Jasso

*¿Cómo podremos convencer al mundo
del valor de la persona humana, si matamos
a millones de ellas? Si hacemos guerras
a base de armas de exterminio masivo
y las ganamos, la Historia no se acordará
de los ideales por los cuales luchamos,
sino de los métodos que empleamos
para imponerlos¹.*

RESUMEN

La Pedagogía actual necesita un reexamen de la noción de persona. En esta búsqueda nos valdremos de un mito, el de Pigmalión, intentando demostrar que el educando es agente principal, sujeto y fin de su propia educación que pone, de alguna manera, bajo el concurso y guía del educador. Existe el riesgo —a esto llamo «educación» pigmaliónica— de establecer la actuación del educador como el eje del proceso educativo. Es decir: el peligro de intentar una especie de fusión —o confusión— entre la creación artística y la labor educativa.

La relación educador-educando es una relación interpersonal, el no reconocerlo ha traído como consecuencias, en el ámbito educativo: masificación del alumno, anonimato del maestro, relegación de los padres y, con todo ello, la pérdida de la filosofía de la responsabilidad personal.

¹ Hans Beth. Adaptado de su artículo aparecido en el *Scientific American*, circa 1950. Cfr. Jungk, Robert. *Más brillante que mil soles*. Arcos, Barcelona, 1976, p.269.

² Vid. Descartes, René. *Med. II*.

Cada acción educativa, supone una modificación accidental en el educando y en el educador. Por eso el educador, al educar, se autoeduca. Queda así de manifiesto la universalidad de la educación: ya sea en uno u otro rol, toda persona participa en alguna acción educativa. A la persona no le es dada la «forma plena» ha de conquistarla. Esta conquista constituye una aventura permanente, progresiva y libre —por lo tanto responsable e imputable—; así, la educación se mueve en el terreno de la moral.

La educación trasciende, entonces, el ámbito interpersonal para ubicarse en el amplio marco de la sociedad de las personas. Sociedad que, aunque no se pueda llamar persona sino analógicamente, también lleva a cabo su perfeccionamiento.

ITINERARIO DEL «HOMBRE MODERNO»

Desde que Descartes sentenció: «Yo no soy más que una cosa que piensa»², se inició un proceso de reducción de la *persona* (humana) a mera *autoconciencia*. Menoscabo que pudo darse a base de negar determinaciones a la naturaleza humana, hasta convertirla en *pura indeterminación*. Al fin, el hombre quedó reducido a simple *función, relación, acción, accidente...* Nietzsche lo expresa así: «Desde Copérnico, el hombre ha pasado del centro que ocupaba a la periferia»³.

La razón de este itinerario que parece avanzar *de la negación a la nada*, es que Descartes —señala Ritter—, «Analizó el "cogito" pero dejó el "sum" sin determinación ni elucidación suficientes. De ahí que en ninguna época hayan sido las opiniones acerca del ser, origen y destino del hombre más inseguras, imprecisas y variadas que en la nuestra»⁴.

En medio de esa incertidumbre, Comte opina que: «El hombre propiamente dicho no existe, sólo existe la humanidad,

² Vid. Descartes, René. *Med. II*.

³ Vid. Nietzsche, Federico. *Voluntad de dominio*, I.

⁴ Cfr. Ritter, Joachim. *Subjetividad*. Alfa, Barcelona/Caracas, 1986, p.44: «En una historia que abarca aproximadamente diez mil años, somos la primera época en la que el hombre se ha vuelto problemático para sí mismo de manera total y completa, en la que ya no sabe realmente lo que es».

puesto que todo nuestro desarrollo se debe a la sociedad, desde cualquier punto de vista que se le considere»⁵. Afirmación que pudo haber sido el tiro de gracia a la doctrina de los derechos de la persona, y a la filosofía de la responsabilidad personal: si no existe el hombre, no puede tener derechos; sólo la sociedad tiene derechos (o el gobernante de turno).

Esta contracción de la persona ha provocado fenómenos de crisis que exigen:

Una nueva, más detenida y desapasionada reflexión acerca de la razón real del trabajo científico y su sentido. Análisis que compromete directamente a las ciencias del hombre, de cuyos frutos parece haber nacido, finalmente, una especie de autodestrucción, de tendencia suicida que tienta, a muchos, a poner en tela de juicio la validez de sus fundamentos, la consistencia de sus conclusiones, la idoneidad de sus trabajos, la eficacia de sus métodos y la rectitud de sus motivaciones⁶.

PERSONA: REALIDAD Y MISTERIO

Desde la óptica pedagógica actual, el trabajo científico está particularmente obligado a ir más a fondo en sus revisiones antropológicas; a realizar una lectura nueva, más abierta, detallada y completa acerca del hombre, realizando las precisiones necesarias al margen de todo prejuicio: única forma de reivindicar el nexo lógico entre libertad de investigación y reconocimiento de la verdad.

A eso apunta nuestra intención: insistir en el reexamen de la noción de persona. Término que alude a una realidad *en sí y por sí* (*perseidad*): individual, sensible y autoconciente, pero que en el lenguaje común, y a veces en el científico, es usado de manera ambigua. Esto abre la posibilidad de considerar, como afines, discursos que se mueven en contextos

⁵ Comte, Augusto. *Discurso sobre el espíritu positivo*, X, 2º. 56.

⁶ *Cfr.* Ritter, Joachim. *Op. cit.* idem.

culturales diferentes, llevando a conclusiones contradictorias (y ya se sabe que en algunos temas: más peligroso que no saber, es saber a medias).

Es verdad que esa ambigüedad se debe, en parte, a que la persona *en sí* es, más que un problema, un misterio⁷.

Un problema se resuelve con una técnica apropiada en función de la cual se define. El misterio, en cambio, trasciende por definición toda técnica concebible. El misterio puede ser, lógica o psicológicamente, degradado hasta convertirlo en problema; pero éste es un procedimiento vicioso que se origina en una especie de corrupción de la inteligencia. Esto no significa que misterio sea sinónimo de incognoscible. Lo incognoscible no es más que el límite de lo problemático, que no puede actualizarse sin contradicción. Un misterio es algo reconocido o a reconocer, desconocido o activamente negado. El reconocimiento del misterio es un acto esencialmente positivo del espíritu, el acto positivo por excelencia, en función del cual es posible que toda positividad se defina rigurosamente⁸.

La *cognoscibilidad* —y no *exhaustividad*— se conjuga en el misterio que es la persona. Es el *en sí* más profundo, más íntimo, que ni siquiera la introspección más cuidadosa o la intuición más perspicaz traducirá en conocimiento exhaustivo. «Y, sin embargo, se habla de ello, se debe hablar, puesto que se trata de aquel yo por el que al comienzo, y se podría decir *antes* de cualquier comienzo teórico y práctico (yo pienso, yo quiero, yo actúo, etcétera), hay el "yo soy yo"⁹.

⁷ Cfr. Marcel, Gabriel. *El misterio del ser*, III. Vid: Textos, Herder, Barcelona, 1984. p.226: «Un problema es algo exterior a mí, algo que encuentro, que aparece ante mí y que, por lo mismo, puedo asediar y reducir. El misterio, en cambio, es algo en que yo mismo estoy comprometido y que, en consecuencia, sólo puede pensarse como una esfera donde la distinción de lo que está en mí y ante mí pierde su significado y su valor inicial».

⁸ Cfr. *Idem*.

⁹ D'Arcais, Giuseppe Flores. Voz: *Persona*. *Dicc. de Ciencias de la Educación*. Ed. Paulinas, 1990, p.1485.

Reconocer, pues, el misterio, no inhibe, sino que vigoriza el ingenio y estimula la búsqueda. Búsqueda para la que, en este caso, nos valdremos del llamado *diálogo ciencia/mito*, aprovechando una de las leyendas clásicas de innegable popularidad y vigencia. Después de todo: «El diálogo con los mitos tiene una notoria utilidad: como instrumento didáctico, expone las ideas con el lenguaje fresco de los símbolos. Además, los mitos permiten ir más allá de los razonamientos y avistar paisajes trascendentes... Su uso nos obliga a considerar los límites de la razón empírica frente a la imaginación seductora, y a confiar en esos relatos de fondo mítico para extraer alguna enseñanza o alguna orientación para la vida»¹⁰.

EXCURSUS: FUNCIÓN SOCIO-CULTURAL DEL MITO

Un breve rodeo puede mostrarnos que el diálogo con los mitos es posible y útil. Baste considerar que: tendencia al conocimiento, voluntad de entender, capacidad de asombro y placer por el hallazgo, desde siempre y en conjunción, han impulsado al hombre hacia las más diversas formas de escudriñar, ordenar, entender y explicar la realidad. No faltan, en esa aventura, intentos de trascender la superficie de lo sensible, los límites de lo explícito, las trabazones de la lógica¹¹.

De ahí surgen *mito*, *rito* y *esquema* como arcaicos frutos de esa indagatoria y, a pesar de su insuficiencia, como formas de crear, conservar y transmitir la cultura y, consecuentemente, modos primarios de enseñar y de aprender.

Es verdad que en la *biografía del mito* han existido grandes oscilaciones en cuanto a su validez como medio de conocimiento: desde la más elevada consideración, hasta el más profundo desprecio. Esa antítesis *mythos/logos* marcó, en la

¹⁰ García Gual, Carlos. *Mitos. Platón*. Siruela, España, 1998, Contraportada.

¹¹ Hamilton, Edith. *La Mitología*. Daimon, Madrid/Barcelona/México, 1984. «La mitología, en especial la griega y la romana, es un tema eterno e imperecedero. Fiel reflejo de los sentimientos e ideas de la raza humana desde tiempos inmemoriales, ha venido despertando el interés y la atención de muchas generaciones, que en cierto modo se saben sus herederas».

antigüedad griega, el impresionante desarrollo de la filosofía. Y nuestra época, que se jacta —no sin razón— de haber desmitificado la ciencia —lo que algunos llaman el *mito de la desmitificación*—, reconoce que algo de verdad y ficción, ciencia y arte, verosimilitud y magia, hay en esas rudimentarias, espontáneas e ingenuas expresiones del espíritu humano (después de todo, primitivo no es sinónimo de falaz..., ni de tonto; así como *moderno* no es sinónimo de infalible..., ni de honorable).

El margen de verosimilitud que guarda el mito, justifica que las ciencias humanas actuales (etnología, psicología, sociología, antropología, comunicología, ciencias de la religión, pedagogía...) orienten parte de sus investigaciones hacia esas formas de lenguaje simbólico a fin de que, en un diálogo con intención epistemológica, se evidencie el valor literario, histórico, social y didáctico implícito en ellas. Valor que aumenta, en nuestros días, a causa de las focalizaciones, intensidades y repeticiones de los *slogans* de los medios de comunicación, que potencian el impacto de *mitos*, a veces prefabricados *ad hoc* a fin de evitar, en las *masas*, todo esfuerzo de autoconciencia y autocrítica, en aras de una estandarización y mecanización que facilite el control de las conductas.

Todo esto contribuye a que, en la actualidad, la palabra «mito» (*mythos*, originalmente: palabra, relato, argumento) admita diversidad de sentidos:

- Producto inferior y deformado de la actividad intelectual.
- Forma pintoresca de pensamiento y vida.
- Instrumento de identificación y control social.
- Artilugio que potencia el prestigio de determinados modelos, usos, instituciones o expresiones culturales.
- Ficción que refuerza la importancia y necesidad de los ardides de la moda, la ideología o el mercado.
- Forma de expresar, con cierto grado de verosimilitud, la idealización de un personaje (el *mito de Napoleón*), una idea (el *mito americano*), una utopía (el *mito del salvaje feliz*), una hipérbole (el *hombre: lobo del hombre*).

- Interlocutor (cándido) de la ciencia actual que la pone en contacto con poetas, dramaturgos, filósofos, historiadores, literatos, científicos... de todos los tiempos.

DIALÉCTICA CIENCIA-MITO

Dentro de tan vasta polisemia nos interesa, para los propósitos de este trabajo, entender el mito en su prístino sentido: como una proyección prelógica del hombre; o como una interpretación emocional, animista y antropomórfica de los fenómenos de la naturaleza física, humana o divina. En tal caso, el mito es una forma provisional de expresar, más con arte que con ciencia, una realidad: hechos, deseos, temores...

En este sentido, el mito no es una mentira, sino un primer acercamiento a la realidad; un intento de la imaginación creadora (*facultad fabuladora, poder de inventiva*) del intelecto, estimulado por la fantasía y el sentido estético, por expresar una verdad que carece de explicaciones racionales más precisas. Vico, al hablar, en su **Nova Scientia**, acerca de la independencia de la *sabiduría poética de la razón*, señala que los hombres primitivos, a través de mitos y fábulas, expresan verdades que no son capaces de clarificar con la reflexión filosófica. Es, pues, el mito, una *vera narratio* de la que el trabajo epistemológico actual ha de discernir entre su función simbólica y las concepciones filosófico-científicas que refleja.

De hecho, la presencia del mito en la historia es perenne y pertenece a la memoria colectiva de los pueblos; refuerza su cohesión, revela su carácter y discurre de generación en generación como apreciada herencia cultural que devela el sentido, a veces oscuro, de la realidad. Por ello se señala, a propósito del interés pedagógico del mito que, a lo largo de la historia, ha servido como:

1. Punto de partida para responder las más inquietantes interrogantes humanas: vida y muerte, amor y odio, el origen y el devenir, lo natural y lo sobrenatural...
2. Pauta para la solución de los problemas cotidianos o excepcionales que afrontan los humanos.

3. Intento de satisfacer la necesidad, irrefrenable en el hombre, de contar con una gama de paradigmas y actitudes posibles ante la vida.
4. Vehículo transmisor de una cultura, de un bagaje de conocimientos, experiencias y tradiciones acumulados por la estirpe.
5. Forma expresiva que, mediante la frescura y plasticidad del lenguaje simbólico, enriquece la historia y la literatura de todos los pueblos, pasados y actuales.
6. Instrumento apto para la custodia, difusión y comunicabilidad de los *significados* alcanzados por un grupo, sociedad o época.
7. Fuente insustituible para los estudios de pedagogía comparada, didáctica, historia y sociología de la educación.
8. Forma didáctico-inductiva que, a través de la afectividad, conquista la inteligencia del educando, aumenta su panorama cultural, estimula su creatividad y pensamiento crítico.

Más en concreto: para la investigación pedagógica, el mito no pierde su condición de narración fabulosa, cuyos simbolismo y verosimilitud encierran enseñanzas útiles. Las sirenas —pongamos por caso— no existen en la realidad, pero sí lo que representa su alegoría: el hombre puede dejarse seducir por el encanto de la tentación que lo desvía del cumplimiento de su deber. Quetzalcóatl, como tal —*serpiente emplumada*—, es un ser irreal que simboliza un espíritu encarnado: cuerpo sujeto a las leyes de la materia, y espíritu, que es aspiración y capacidad de trascender lo material sensible. ¿Cómo calcular la cantidad de escritos, congresos, seminarios, clases, documentales, etcétera, realizados y por realizar acerca de, por ejemplo: *Eros y Thánatos*, *Don Quijote de la Mancha*, *Romeo y Julieta*, *Madame Bovary*, *El señor de los anillos* o *Harry Potter*?

Porque el mito es, como un cuento o una novela, en parte real y en parte ficticio. Si dilatamos su sentido, podemos llamarle: saga, romance, corrido, apólogo, alegoría, fábula,

leyenda, relato, utopía... o simplemente ficción. ¿Quién duda del interés que el mito, como ficción, ha tenido en los últimos tiempos para la ciencia..., al menos para la *ciencia-ficción*; o —*exceptis excipiendis*— su eficacia como *modelo*, *psicodrama*, *sociodrama*, *filme*, *caso*, *simulación* o *realidad virtual*, empleados como método científico o didáctico? De acuerdo: son elementos distintos, pero el principio es el mismo.

Con lo anterior no pretendo, desde luego, restablecer el paganismo, ni restituir el mito —en el sentido de superstición, prejuicio engañoso o embuste seductor— como base de convicción o medio educativo; ni fincar las conclusiones de la ciencia sobre mitos (¡ni lo permita Atenea!). Nuestro propósito es, más bien, señalar que, de hecho, una de las tantas tareas de las ciencias humanas es estudiar la mitología (estudio sistemático y crítico del mito), no hacer mitomanía (manía de urdir o decir embustes más o menos consciente e inocentemente). O dicho más brevemente: no es lo mismo la pedagogización del mito, que la mitización de la pedagogía.

Por otra parte, la utilización del mito para el trabajo pedagógico no es nueva. Baste recordar que el mito aparece de modo espontáneo en los albores de la humanidad y entreteje la historia, la cultura y, por lo tanto, la acción educativa de los pueblos desde la antigüedad hasta nuestros días. Sin el recurso al mito sería casi imposible entender las teorías relacionadas con la educación de influyentes pensadores: Homero, Confucio, Platón, Rousseau, Condillac, Kant, Schelling, Malinowski, Freud, Jung..., por citar unos cuantos ejemplos.

«BIOGRAFÍA» SUCINTA DEL MITO

Si se tratara de esbozar una *biografía del mito* habría que remontarse, por ejemplo, al legendario Homero, *primer educador de la hélade*, quien desencadenó una de las más importantes revoluciones pedagógicas, de resonancia universal, valiéndose de las tradiciones mitológicas contenidas en **Iliada** y **Odisea**.

Más tarde, a partir de la sofística —en la Atenas ilustrada del siglo V a. C.—, el mito, como forma didáctica, pasó a designar el relato tradicional, la narración figurada y dramática, opuesta al discurso razonado o al razonamiento, el *logos*. Justamente la superación del *mythos* por la prevalencia del *logos*, marca el portentoso movimiento de la *Paideia*. Ésta, en su punto culminante, enarbola el razonamiento lógico, con apoyos rigurosos que remiten a la *epistéme* (como conocimiento cierto por causas y demostraciones, propio de la filosofía y la ciencia) y lo opone al *pensamiento mítico*, que recurre a fábulas y supersticiones basadas en la *doxa* de una autoridad tradicional.

También la teoría pedagógica contenida en el primer tratado explícito de educación de nuestra era, precisamente el **Paedagogus**, de San Clemente, profesor del *Didaskalion* de Alejandría, acota el valor gnoseológico del mito al distinguir de modo patente entre *hecho* y *conjetura*, entre *historia* y *mito*, entre la *verdad* que se descubre y la *fábula* que se inventa, entre el *dato revelado* y el *constructo poetizado*: «El hombre griego —señala el Alejandrino— piensa en forma de mito, el cristiano se guarda de pensar de modo mítico ya que para él lo importante en sentido religioso es el acontecimiento real»¹².

La Modernidad radicaliza el rechazo al mito como modelo para interpretar la realidad. La fuente del saber es —según se cree— la *raison raisonnante*, única capaz de dar respuestas verídicas. Todo saber que no sea resultado del *esprit de géométrie*, no pasa de ser producto de una mentalidad inmadura, alógica, constitutiva de una «falsa conciencia». Sólo las «luces de la razón» liberan a los pueblos y aseguran su felicidad.

Rousseau sería uno de los muchos ejemplos de la rebelión contra el moderno «mito racionalista». El ginebrino, para enfatizar el valor de la intuición sentimental, establece sus propios mitos: el *hombre natural*, *Emilio*, el *pueblo soberano*, la *moral del sentimiento* y la *filosofía del corazón*, entre otros¹³.

¹² *Paedagogus*, 3,11,3.

¹³ Vid. Lerma Jasso, Héctor. Este tema lo abordo con amplitud en *La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau*. EUNSA, Pamplona, 2003.

Quimeras que preludian, paradójicamente, el posterior monismo materialista del Positivismo, llamado también el *romanticismo de la ciencia*. Para Comte y su mítica teoría de los *tres estadios*, el mito constituyó una expresión del estadio teológico erradicada por completo en el estadio científico-positivo. En esa misma línea, Lévy-Bruhl considera que el mito corresponde a la mentalidad prelógica del hombre primitivo, distinta a la del hombre moderno, no con diferencia de grado, sino de naturaleza. Más recientemente, el estructuralismo, al poner todo el peso de su argumentación en el lenguaje, comparte también ese modo restrictivo de pensar.

Curiosamente, por otra vía argumentativa, el mito encuentra una acogida favorable en el Romanticismo pedagógico alemán, que sostiene que el mito, por su origen emocional, es constitutivo del sentido estético, más apto que la razón para acceder a la verdad. Según esto, el Absoluto se autorrevela en el mito popular, próximo a la categoría de religión natural y de arte que, como formas autónomas de expresión y vida, constituyen el alma de la educación.

De una u otra forma, las anteriores vertientes desembocan en la Revolución científica, industrial y cultural, que hincó sus bases en la «desmitificación» de los *idola* de recuerdo baconiano, del *cogito* cartesiano y del *positum* comtiano. Así se consuma el rechazo de todo lo que quede fuera del marco de la verificación experimental y la objetividad científica. Gracias al éxito técnico así obtenido, no fue difícil sucumbir a la tentación de colocar toda la fe en la razón, y con ella, la ciencia —reducida a técnica—, y con la ciencia el *mito del progreso ilimitado* —también reducido a lo técnico—. Progreso que, aunque ha logrado que el hombre realice caminatas espaciales, reproduzca mamíferos genéticamente, se comunique mediante redes digitales a miles de kilómetros, decodifique el genoma humano, construya bombas inteligentes... no ha sido capaz de darle una respuesta satisfactoria a su pregunta radical: ¿cuál es el sentido de mi —de nuestra— existencia?¹⁴.

¹⁴ Cfr. Lerma Jasso, Héctor. *Op. cit.* p.18.

EL MITO DE PIGMALIÓN Y GALATEA

Pues bien, si continuamos con cierta tradición pedagógica y dentro del vastísimo repertorio de mitos, creo que en esta ocasión puede servirnos, para el análisis, el mito de Pigmalión¹⁵, narrado por Ovidio (43 a.C.-17 d.C.) y reinterpretado por múltiples pensadores. Una versión particularmente influyente es la de J. J. Rousseau, en su pasaje lírico **Pygmalion** (1761?, 1775), que prelude la teoría educativa del mítico **Emilio** (1762), novela inspiradora de muchos de los sistemas comprendidos en lo que se ha llamado *pedagogía moderna*, *educación nueva* y *escuela nueva*. Otras interpretaciones de las que nos valdremos son, la pieza teatral de G. B. Shaw¹⁶, **Pigmalión** (1913), antecedente de la versión musicalizada de F. Lowe y A. J. Lerner, **My fair lady** (circa 1960), presentada en nuestro país como **Mi bella dama** (¿-2003):

Vivía en Chipre un joven escultor de gran talento llamado Pigmalión. Odiaba los vicios que la naturaleza había puesto en los seres humanos, especialmente en las mujeres. Ocupado en buscar defectos en los demás, acabó por odiarlos a todos. Prefería vivir en soledad. Su arte —decía— le bastaba para ser feliz. Así se convirtió en un amargo misántropo.

Queriendo anular las lacras de una especie que le resultaba insostenible, se empeñó en modelar, en mármol, bronce o marfil, al

¹⁵ Desde siempre, el mito de Pigmalión ha inspirado a filósofos, psicólogos, pintores, escultores, músicos y escritores. Entre muchos otros: Ovidio (*Metamorfosis*), Jean-Jacques Rousseau (*Pygmalion*, ópera; París, 1775), Cherubini (*Pigmalión*, ópera; París, 1804). Girondet, pintor francés (s. XIX), pintó *Pigmalión y Galatea*. Falconet esculpió, en mármol un bellissimo conjunto que representaba a Pigmalión al pie de Galatea en el momento en que ésta cobraba vida. Diderot elogió entusiasmadamente esta obra (cfr. Padilla, M. R. *Héroes Mitológicos*. Edimat, Madrid, 2002, 33 y ss.).

¹⁶ Vid. *Idem*. George Bernard Shaw creó un *Pigmalión* moderno que, como resultado de una apuesta, enseña a pronunciar en un inglés correcto, es decir, la pronunciación de la clase alta inglesa, a una pobre y analfabeta florista. Los progresos de la muchacha sorprenden a su maestro, al que llega a superar en gracia y dicción.

ser humano perfecto, al menos en cuanto a la apariencia exterior. Y siempre ocurría que la estatua a que dedicaba todo su genio representaba una mujer.

Después de muchos intentos, en la piedra más hermosa que tenía, un espléndido mármol rosado, logró tallar una estatua tan bella que, según él, no podía compararsele ninguna mujer viviente. Día tras día trabajaba en ella, y a la magia de su arte, se iba volviendo cada vez más hermosa. Con extremo cuidado, pasaba y repasaba largos ratos su cincel sobre su estatua, que al fin se convirtió en una exquisita obra de arte que parecía completamente una bellísima mujer, cuya modestia le impedía moverse.

Tan sublime era su estatua que decidió mantenerla en secreto, celoso de que ojos indignos se posaran sobre lo que él consideraba una obra maestra de la naturaleza. No había nacido mujer, ni se había esculpido estatua, capaces de rivalizar con ella. Cuando llegó el momento en que ya no era posible añadirle ninguna perfección, su creador sintió en sí algo extraño: se había enamorado apasionadamente de la forma nacida de sus manos, con un amor imposible de ser correspondido.

Ningún amante había sufrido jamás una pena tan desesperada como la de Pigmalión. Amaba un objeto sin vida y era terriblemente desgraciado. Tocaba a su amada para cerciorarse de que vivía, y casi llegaba a olvidar que era de mármol. En su delirio, le hacía regalos: conchas brillantes, piedras pulidas, flores de variados colores... La vistió, puso anillos en sus dedos, colgó pendientes en sus orejas y sartas de perlas en su cuello.

Por aquellos días se celebraba, en Chipre, con gran esplendor, el festival en honor a Venus, la diosa del amor y la belleza, surgida de la espuma del mar. Multitudes de amantes, en jubilosa peregrinación, acudían a su templo. Se ofrecían holocaustos, se adornaba el recinto, se entonaban himnos... Y ahí acudió Pigmalión quien, después de participar en los rituales, se encaró con la estatua de la diosa y le suplicó que le concediera el don de la vida a su estatua de mármol, y se la diera por esposa: *Ab, Venus, gentil y bella. Que tu voluntad puedes imponer. ¡Ob. Escucha el*

*ruego de un escultor y trae mi obra a la vida!*¹⁷. Venus —dice el mito— le oyó compadecida y comprendió sus ruegos.

De vuelta a su taller, Pigmalión se acercó al pedestal donde se posaba la escultura. Entristecido, vio que seguía siendo sólo un frío e inerte trozo de materia. Aún así, la ciñó en un tierno abrazo y, en su delirio, la acarició con un beso. En ese instante, sorprendido y gozoso, pudo sentir la calidez de sus labios, el rubor de sus mejillas y el palpitar de su talle. ¡Su estatua vivía; era una mujer real!: *¡Oh, Galatea! Recibe mi homenaje. Reconozco que me equivoqué: quise esculpir una ninfa, y me resultaste una diosa. La misma Venus no es tan perfecta como tú!*¹⁸.

Agradecido, comprendió que la diosa había obrado el portento. Su obra de arte era una mujer viva, una persona a quien puso por nombre Galatea (*blanca como la leche*, probablemente en honor a una de las Nereidas, la bella reina del océano, amada por el celoso cíclope Polifemo, que aplastaba bajo una roca a quien se atreviera a enamorarse de ella). Pigmalión pudo, al fin, desposarse con Galatea.

INTERPRETACIONES POSTERIORES

Tradicionalmente se ha creído que el propósito del mito de Pigmalión es exaltar la divinidad de Venus; nuestro punto de vista es, apoyado en interpretaciones posteriores, que se trata, en realidad, de elogiar la *humanidad* de Galatea y advertir el peligro que representa considerar a la persona como una *obra de arte*, producto del arte educativo.

Según la leyenda, Pigmalión logró realizar una prodigiosa hazaña: crear, gracias al arte escultórico (*tektosine*) una figura humana perfecta, adornada con todos los atributos corporales posibles. Pero al recibir la animación (*principio vital y forma humana*), su amada era como un recién nacido, exento de todo conocimiento, hábito o adquisición cultural. ¿No podría ahora, por medio de otro «arte» —el de la enseñanza (*didaskalía*)—, crear en ella un espíritu también perfecto:

¹⁷ Lang, Andrew. *Vid.* Padilla, M. R. *Op. cit.*

¹⁸ Rousseau, J. J. *Pygmalion*. O.C. II, 1224-1231.

inteligencia cultivada, voluntad madura, carácter virtuoso, personalidad atrayente? El arte escultórico, ¿no se asemeja al arte educativo? ¿No es, la educación, el arte sublime de infundir forma humana en una *materia prima* en la que hay —según el **Pigmalión** de Rousseau— *apenas un atisbo de vida, una incoación de alma humana?*

Y ése fue el siguiente reto de Pigmalión (y el peligro de la «educación» pigmaliónica): creer que sometiendo a su *muñeca viviente* a una labor docente intensa, a un proceso *antropoplástico* (*arte de construir seres humanos*), lograría convertirla en el reflejo más fiel de los sentimientos, ideas, gestos, palabras y virtudes deseables en la raza humana, ajustados a la entelequia creada por la imaginación y deseo del artista-educador. La pretensión era infundir, en el espíritu de Galatea, como en una intacta, dócil, plástica *materia prima*, con paciencia y arte, la forma de un ser humano ideal, exento de los defectos que tanto odiaba en sus congéneres. Para este «noble» propósito, la «educación» pigmaliónica habría de arrogarse el derecho de señalar, no tan sólo los objetivos (*skopos*) educativos, sino de construir el ser (*ontos*), el carácter (*ethos*) y el fin (*telos*) de la persona del educando y sus circunstancias.

En eso —según sugieren Lerner y Lowe— consistiría la verdadera obra de arte de Pigmalión: que en el ser por él creado, no hubiese gesto en su porte, palabra en su boca, idea en su mente o sentimiento en su corazón, que no hubieran sido previstos, planeados, puestos y evaluados por el poder demiúrgico del artista-educador. Así, gracias a una delicada aplicación de inventiva y técnica, el alma de Galatea llegara a ser conmovida según las expectativas del maestro (o, como ocurre ahora: según las exigencias laborales, mercantiles, culturales, sociales, políticas... ¡Qué más da!).

Pero, embelesado con su arte, Pigmalión no tomó en cuenta que la Galatea viva, era ya un ser substancial, racional, libre; una subjetividad individual, vinculada —pero no confundida— con lo extrasubjetivo. Un ser humano coprincipiado: principio

material, que explica su *reiformidad* (un *ens* real dentro de la realidad) y principio no material, que explica su *autoconciencia* (vuelta a una intimidad de naturaleza privilegiada). Ambos principios substancialmente unidos en un *yo-personal*: **unicidad singular** capaz de pensar y decidir por cuenta propia, de someterse o rebelarse, de aceptar o rechazar la injerencia ajena. Es decir: Pigmalión no tomó en cuenta —ni, por lo visto, la perspicaz Venus— que Galatea dejaba de ser «cosa», para convertirse en **persona**.

EL AGENTE PRINCIPAL DE LA EDUCACIÓN

Estamos —recuérdese— dialogando con un mito. Pero, fábulas aparte, hemos de inferir que, en efecto: el artista-docente no tomó en cuenta que la persona no obra por determinación ajena, sino por voluntariedad libre. Esto convierte al educando en **agente principal, sujeto y fin** de su propia educación. Es decir: la educación es un proceso que tiene como primer supuesto imprescindible la operación del educando. Éste posee, naturalmente, un *poder activo* (tendencia y capacidad de progresar: *pro-gredire: crecer, ir a más, mejorar*) para realizar su educación: un poder que efectivamente actúa *per se*, y que el educando puede poner, y de hecho pone de alguna manera, bajo el concurso y guía del educador. Pero —insisto— la iniciativa del desarrollo personal corresponde a la naturaleza humana.

El hombre no es un ser artificial, sino natural. Por tanto, el *principio activo* de su actividad está en él mismo. Ese principio activo no obra determinadamente, sino con libertad. Gracias a esto, el hombre es dueño de sus actos y responsable de ellos. Por eso se afirma que el educando es el **agente principal** —no en sentido protagórico— de su propia educación. De no ser así, no se conseguirá la respuesta libre y adecuada de éste, y la educación no tendrá lugar.

El mármol es operable por el escultor. Esculpir es una actividad que se opera **en** un objeto, pero educar no es una

actividad que se opere en, sino **con** el educando. La educación no es, pues, fruto del genio y del esfuerzo unilateral de un artista sino, sobre todo, de la autónoma participación del educando. Éste puede y debe conocer el fin de su acción. Puede querer o no ese fin, deliberar los pros y contras, elegir o aceptar los medios para la realización. Puede decidir actuar o no; hacerlo a su ritmo y modo; y gozar o sufrir los resultados de su actuación.

Sin embargo, existe el peligro de querer establecer la actuación del educador como el eje en torno al cual gire el proceso educativo. Es decir: el peligro de intentar una especie de fusión —o confusión— entre la creación artística y la labor educativa. En aquélla, el principio activo y causa eficiente (es decir, el agente único) es el artista; en ésta, el agente es el educando.

Cuando se percibe como arte, la educación es como *el conjunto de acciones por medio de las cuales el alfarero juega con las formas y modela su arcilla, así como el escultor con sus piedras* (Heráclito). Sería, pues, la actividad de un sujeto ejercida sobre la pasividad de un objeto. Por lo tanto, en esta relación acción-inacción, la mayor o menor calidad de la obra es mérito del artista. Él es el autor y, por lo tanto, dueño de la obra: la puede exhibir, vender, acumular en museos, casi como las mercancías en los grandes almacenes. Puede romperla y rehacerla si no está satisfecho. Así lo revela el **Pigmalión** de Rousseau al experimentar el extraño fenómeno de alineación que puede producir el quehacer artístico:

¡Oh, Galatea! ¡Oh, querido y encantador objeto! ¡Oh, maravillosa obra de arte salida de mis manos, de mi corazón, del fuego divino que hay en mí..., yo te he dado el ser. Ya no viviré más que en ti, por ti, para ti...¹⁹.

¹⁹ *Pygmalión, Op. cit.*

Esta misma pretensión de posesión narcisista —y «exhibicionismo aberrante», añade Starobinski²⁰— manifiesta el Preceptor de **Emilio**, al menos cuando exclama:

Yo soy el verdadero padre de Emilio, yo quien le hice hombre. Me habría negado a educarle si no me hubieran dejado ser árbitro de casarle *a su gusto, es decir, al mío*²¹.

Pero la educación no es *antropoplastia*. Eso diferencia radicalmente la labor del artista y la del educador. Aquél trabaja sobre objetos pasivos, plásticos (madera, arcilla, sonidos, colores...), cuya *potencia pasiva* recibe inertemente su acción. El educador trabaja con seres vivos, libres que poseen en sí —como he insistido— el *principio activo* de su obrar, que tienen dominio de sus actos. Por eso, los objetos son dóciles; los sujetos, problemáticos.

Pero esa problematicidad no es un óbice para la educación, sino su más firme fundamento. Representa el hecho experimental de la actividad libre del hombre, atestiguada por la conciencia psicológica. Por eso, la raíz más profunda de la educación es la **libertad natural**: «Es decir, el derecho de que goza toda persona, por el mero hecho de serlo, de usar de sus facultades físicas y morales, en vista de su bien y para cumplir con su elevada vocación de hombre»²².

Esto marca otra diferencia: el artista es el único determinante en su trabajo; aplica su principio activo sobre seres inertes. Puede hacerlo en forma relativamente independiente, individual y directa, y por lo tanto, tiene el control en el manejo de materiales, instrumentos y circunstancias de trabajo. El educador, en cambio, no maneja al alumno, sino que elabora, con otras personas, objetivos, elementos y situaciones para la educación en las que él es, quizá, el menos importante.

²⁰ Starobinski, Jean. *La transparencia y el obstáculo*. Taurus, Madrid, 1983, p.218.

²¹ Rousseau, J. J. *Emilio*. Porrúa, México, 1984, p.323.

²² Vargas Montoya, Samuel. *Psicología*. Porrúa, México, 1993.

La persona es el único ser del mundo visible, capaz de personificarse a sí mismo en la conciencia del yo. Al educador (o, más propiamente dicho, a la comunidad educadora: padres, maestros, escuela, Iglesia, Estado...), le corresponde asumir el compromiso de preparar las condiciones para *suscitar el yo personal* del educando: *yo personal* que se suscita con una *apelación persuasiva*, no se fabrica con el adiestramiento o la adaptación²³. Y *la honradez es el medio más potente para persuadir* (Aristóteles); y el *buen prestigio: la forma más fácil de obtener aceptación y atención* (Quintiliano).

La dignidad del *yo-personal* es —según insistiremos más adelante— inherente a la naturaleza humana, no es mero resultado de factores externos; no es construida por ninguna instancia ajena; preexiste a cualquier influencia formativa. Es la esencia misma del hombre que lo hace apto para *con-formarse* con la *forma* y con el *fin* de su naturaleza racional y libre, y para servirse de los bienes espirituales y materiales a su alcance para adelantar en el desarrollo y promoción de su personalidad. Educación, ciencia, historia, sociedad, política... en fin, toda la cultura, lo ayudan en esta tarea.

El hombre es, por naturaleza, persona. Y desarrolla, mediante su actuar, su personalidad. La condición de persona es esencial; los integrantes de la personalidad: conocimientos, hábitos, actitudes... son rasgos accidentales. De ahí que lo apropiado sea hablar, no de formación de la persona, sino de la *formación de la personalidad*, con lo que conlleva de formación del criterio y del carácter.

EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA

Como persona, el ser humano es natural y esencialmente *individuo* (un todo sustancial unitario que permanece a pesar de los cambios accidentales: *sustancia individual*); de *naturaleza*

²³ Cfr. Mounier, Emmanuel. *Apud: Voz Persona. Dicc. de Ciencias de la Educación*, p.1484.

racional (inteligente, capaz de pensar en términos abstractos; de elaborar y relacionar conceptos; de razonar con conciencia reflexiva, discursiva y práctica). De modo que **sustancialidad, individualidad y racionalidad**, en el orden natural, confieren al hombre su **dignidad de persona**.

Este hecho irrecusable (todo ser humano es persona; el educando es persona) se impone, a *fortiori*, como el primer gran principio del quehacer educativo: toda educación ha de ser, primordialmente, **personocéntrica**²⁴. Esto quiere decir que el proceso educativo debe girar en torno a la persona del educando que, *en sí*, lleva su valor. Por eso, cualquier modalidad educativa que se elija, cualquiera que sea el nivel, amplitud u objetivo que se proponga alcanzar, la educación ha de tener siempre, como aspiración primaria, el *incremento del valor personal* del educando. Es decir: la educación no es transmisión de valores, sino valorización de la vida.

Esta aspiración, para llegar a colmo, exige la presencia y colaboración de otros. La persona es *un-en-sí* y es un *ser-con-otro*. Esta realidad actúa en el educando la capacidad de diálogo, que es *encuentro-intercambio* del *yo* con el *tú* que, a diferencia del *ello*, se hace continuamente *yo* para el *otro*. Por eso, la relación educador-educando es una *relación interpersonal* que manifiesta la *igual dignidad de los dos términos* —de las dos personas— aun en la diferencia de los *status* y roles, competencias y nivel cultural de cada uno. De modo que decir: «el educando es el centro de la acción educativa», no implica la postergación de ninguna de las personas que intervienen en tal acción.

Así, educador y educando no se unen sólo en una «sociedad educativa» —que es todavía relación extrínseca, o meramente histórica, de realidad cultural, económica o política—, sino

²⁴ Este término posee mayor precisión y alcance que el de *paidocéntrica*, anacronismo que propugnaron, hace más de 300 años, las llamadas «revolución copernicana» de la pedagogía y la «escuela nueva», ya que todas las edades y en cualquier circunstancia son educables, no sólo la niñez y en la escuela.

que se unen en una «acción comunitaria» en la que existe participación recíproca de las personas, y la constitución de una unidad que comporta simultáneamente el *yo* y el *tú*, en la humanidad genérica que los iguala y en la singularidad irreplicable que los diferencia²⁵.

De no ser reconocida la identidad de dignidades, nunca se conseguirán, ni del educando ni de sus educadores, respuestas libres y responsables. Ausencia que, en el ámbito educativo, multiplicada en los sujetos y dilatada en el tiempo, ha traído como consecuencias: la masificación del alumno; el anonimato del maestro; la relegación de los padres; y, con todo ello, la pérdida de la filosofía de la responsabilidad personal. Sin duda, a esto se refiere Hanna Arendt cuando señala que, entre todos: «Hemos construido una sociedad de irresponsabilidad ilimitada».

Se trataría, entonces, de clarificar, de no perder o de rescatar, la dignidad de la persona, a fin de no caer en subjetivismos, individualismos o colectivismos. Porque hablar de la dignidad de la persona es apuntar a *lo más relevante, inédito e inviolable* que hay en todo ser humano. Es referirse al *núcleo más específico e íntimo de cada hombre*: desde donde conoce, decide y ama. Esto lo constituye en sujeto de derechos y obligaciones fundamentales. Es tratar del individuo singular, único capaz de conservar una última reserva de libertad que le impide quedar disuelto en el colectivo anónimo. Es aludir a un valor en sí: *valor intrínseco que llamamos dignidad, y por ese valor, el hombre no puede ser tratado por ningún hombre (ni por otro, ni siquiera por sí mismo) como un simple medio, sino siempre como un fin, y en ello estriba precisamente su dignidad* (Kant). Es la dignidad que revela *una existencia dialogada entre el yo humano y el Tú de Dios* (Kierkegaard).

²⁵ Berdjaev, Nicolás. *Apud: Dicc. de Ciencias de la Educación. Op. cit.* Voz: *Persona*, p.1484.

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN COADYUVANTE

La educación, como prerrogativa humana, es un proceso de perfeccionamiento o, más propiamente, de autoperfeccionamiento (de *per-ficere*: perfeccionar, completar la obra de la naturaleza; promover en sí o en otro, el gradual desarrollo físico y el despliegue del espíritu). Y el principio activo de ese perfeccionamiento se halla inscrito en la naturaleza del educando. Es lo que llamamos **educabilidad**.

Educabilidad que autoactúa y deja espacio para la ayuda extrínseca. Dicho de otro modo: la educación es una relación cooperativa que tiene como primero y principal supuesto, la operación del educando. La operación del educador es coadyuvante precisamente porque el educando —insisto— posee en sí el poder activo que lo impulsa hacia su perfeccionamiento. *Toda ayuda supone dos acciones: la del que ayuda y la del ayudado. El primero tiene que contar con que el segundo haga algo de su parte. De lo contrario, no hay propiamente ayuda, porque no existe cooperación, sino una sola y exclusiva operación* ²⁶.

La labor del educador es, entonces, imprescindible, pero subsidiaria. Tiene como supuesta la operación del educando. En la creación artística, la operación del agente es, en la confección de la obra, única y determinante: construye objetividades en las que plasma las formas por él proyectadas. El educador, en cambio, ayuda al desarrollo de subjetividades libres. *Su tarea no es imponer al educando su personalidad, sino ayudar a que éste desarrolle la propia a partir de sus personales condiciones y circunstancias* ²⁷.

Cada acción educativa, por lo que tiene de coadyuvante, supone una modificación accidental en el educando y en el educador. Esto es así porque el *ser ontológico* de la persona, relacionado con su *ser teleológico* (*su deber ser*) comporta su

²⁶ Cfr. Millán Puelles, Antonio. *Op. cit.* p.131.

²⁷ Nassif, Ricardo. *Pedagogía general*. Kapelusz, Buenos Aires, 1989, p.45.

valor y dignidad; de aquí su doble modo de ser: *óntico, en cuanto la persona es en sí y es siempre idéntica a sí, y deóntico, en cuanto ella es para su perfeccionamiento y por tanto para hacerse diferente, aunque permanezca siempre sí misma*²⁸. Por eso el educador, al educar, se autoeduca.

La meta de esta modificación es el desarrollo integral —en amplitud y en plenitud— del *homo totalis*, de la persona en todos sus aspectos: existencial y esencial, individual y social, material y espiritual. Esto implica un proceso de inculturación, gracias al cual cada persona adquiere las experiencias de las generaciones pasadas. Pero no basta la adquisición de una cultura, sino también de unos hábitos que suponen la asimilación personal y crítica de la misma, juzgando de sus aspectos positivos y negativos²⁹.

Se favorece así el espíritu de iniciativa y de participación para aportar a esa cultura lo que cada uno tiene en sí de valioso. Así se explica el carácter naturalmente sociable de la persona como *ser-en-sí* y *ser-con-otro*: por **indigencia** (necesita de los demás) y por **excelencia** (los demás necesitan de él: tiene mucho que aportar a los otros). Y se explica también que toda persona pueda ser, simultáneamente, receptor, portador y transmisor de bienes culturales. Es decir, posee una doble cualidad: **educabilidad** (es susceptible de ser educado) y **educatividad** (puede ayudar a la educación de otros). queda así de manifiesto la universalidad de la educación: como educando o como educador, toda persona participa, de cierta manera, en alguna acción educativa.

Esto explica que la educación, siendo un **hecho personal**, exija la presencia y colaboración de otros. Esta colaboración es causa coadyuvante, ya que la **potencia activa** del educando es esencialmente completa para aquello que, con ayuda de su educador como agente coadyuvante, ha de conseguir. En

²⁸ D'Arcais, G. F. *Voz: Persona. Op. cit.* p.1483.

²⁹ *Vid.* Ortiz de Landázuri y Burriel. *Filosofía*. Magisterio Español, Madrid, 1981, p.464s.

cambio, en el proceso artístico, lo que el objeto tiene es únicamente la *potencia pasiva* de recibir la acción del agente. En este caso no se puede decir que el artista consiga el efecto por medio de la ayuda del objeto, sino que lo consigue sólo el artista-agente, de modo que *el objeto no funciona como agente, sino como paciente; por lo cual el agente no coopera con él, sino que simplemente opera en él*³⁰.

La ayuda educativa, entonces, no es suplencia ni destruye la individualidad y autonomía del *en sí* del educando, así como, en caso de rechazarla, el educando no se autodestruye, pero sí se empobrece, al encerrarse *en sí* en lugar de abrirse al ser, a la cultura, a los demás, a la trascendencia. Esto significa que, como educando, *no actúo sólo para mí, sino para el nosotros, es decir, para todos aquellos que entran en contacto con mi educabilidad*³¹. Educabilidad de un yo que tiene nombre, apellidos, circunstancias únicas... y que, sin embargo, se universaliza y tensa en un marco socio-histórico mayor:

Venimos *después* de otros seres de los que hemos recibido mucho, hasta el modo con que podemos oponernos a ellos; pero también venimos *antes* que otros, que se encontrarán como nosotros con respecto a nuestros antecesores... Así, el pensamiento de Platón —pongamos por caso— puede, en algún momento de mi vida, recargarse en mí con una nueva vigencia y eficacia que quizá no tenía en otro momento anterior. En este sentido, y aunque pueda parecer paradójico, no es excesivo decir que en el *nosotros*, puede crearse una especie de reciprocidad entre el presente, y el pasado y futuro remotos. *Esto quiere decir que, en el orden espiritual, la oposición entre lo próximo y lo lejano cambia de naturaleza y tiende a trascenderse*³².

³⁰ Cfr. Millán Puelles, Antonio. *La formación de la personalidad humana*. Rialp, Madrid, 1983, p.132.

³¹ Marcel, Gabriel. *El misterio del ser. Metafísica del somos*. Textos de grandes filósofos. Herder, Barcelona, 1984, p.237.

³² *Ibid.*

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN PROGRESIVA Y PERMANENTE

El artista emplea horas, días o semanas en la realización de su obra hasta verla terminada a satisfacción. El educador, en cambio, necesita toda una generación para ver realizada la obra en la que participó, y quizá no la vea terminada jamás. «El hombre —afirma Barrio— es una realidad inacabada e inacabable». Ese inacabamiento aparece como la condición más radical de posibilidad de educación. Si la conducta humana estuviera determinada *ad unum* por pautas biológicas, la educación no tendría sentido alguno³⁵.

De ahí que resulte superfluo querer determinar los límites o términos cronológicos de la educación. Según Quintiliano, «nunca es demasiado temprano para comenzar». Y Comenio, el gran defensor de la educación de la vejez, señala «la necesidad de un proceso educativo que se puede decir acabado sólo al final de la vida». Santo Tomás de Aquino considera que desarrollar y perfeccionar el propio ser es una necesidad vital, por lo cual la educación, en sus aspectos más radicalmente humanos, debe extenderse a lo largo de cada una de las fases de toda su vida.

Esto reafirma la idea de que la educación ha de ser, por su misma naturaleza, **permanente** y **progresiva**. No porque así lo dispongan tales o cuales entidades pedagógicas. La escolaridad puede tener inicio y fin; se puede calendarizar, limitar, extender, alternar, etcétera, pero no la educación. De hecho, la escolaridad tiene vacaciones; la educación, no. Educarse es —según se dice— como nadar en un río contra corriente: no avanzar es retroceder. Albertine Necker de la Saussure, en su obra: **Éducation progressive ou étude sur le cours de la vie**, subraya que «la educación va bastante más allá de los límites de la edad evolutiva y de la institución escolar», comprometiéndolo al hombre en una mejora continua: todas las edades son susceptibles de educación.

³⁵ Cfr. Barrio, J. M. *Elementos de Antropología Pedagógica*. Rialp, Madrid, 2000, p.237.

Afirmar, pues, que la educación es progresiva significa tanto la continuidad de la acción educativa, como el consistente incremento de perfección que cada edad debe producir en el educando. Además: *la educación debe ser permanente y progresiva, debido a que la libertad humana puede destruir, en un momento dado, parte o todo el perfeccionamiento obrado hasta ese momento: o puede simplemente, detener la búsqueda de dicho perfeccionamiento por falta de la ayuda educativa necesaria* ³⁴.

Progresividad, continuidad y permanencia, ratifican la idea de que la educación es un acontecimiento que siempre acompaña al hombre. Evidentemente, a la persona no le es dada la «forma plena» de una vez y como pura *biología*. Ha de conquistarla paulatinamente, minuto a minuto, como *biografía*, a lo largo de su vida y *a golpe de libertad*. La dignidad del *homo educandus* prospera y se distiende en el tiempo hacia un fin que podemos llamar plenitud, realización, perfección... Para la persona, vivir es plenificarse; y respetar la dignidad de los demás, es la forma más digna de vivir la propia dignidad.

La educación progresiva y permanente no puede ser, entonces, sólo una campaña de alfabetización, simple alargamiento de los estudios, mera terapia ocupacional o *aburrida* batalla contra el *aburrimiento*. Es, más bien, una aventura, una conquista que ocupa toda la vida. A esto se refería Goethe cuando pedía a los hombres, que procuraran «tender con un esfuerzo ininterrumpido a la forma más alta de existencia humana».

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN LIBRE

El arte es un *hacer* (*facere*) productivo, transeúnte (la acción del agente pasa a una materia exterior), al que le concierne la generación y búsqueda de instrumentos para producir una cosa que podría ser o no ser, y cuyo principio productor

³⁴ Quevedo, Paulino. *La Filosofía de la Educación como ciencia*. Inst. Intern. di Scienze dell'educazione, 1968, p.172.

reside en quien la produce, no en el objeto producido. El artista, en cuanto agente, *opta* entre diversas alternativas, decide acerca de formas, materiales, instrumentos, fines... La educación, en cambio, es un *obrar (agere)*, una operación que permanece en el agente que la realiza, a él transforma, y en ello tiene su fin y justificación. Al obrar le conciernen las acciones libres, en cuanto libres, del educando, en cuanto agente. Éste es transformado como persona de acuerdo a un *yo-ideal*; es ubicado en el terreno de las decisiones, de las grandes decisiones, como quien ha de edificar la vida bajo la propia responsabilidad.

Por eso la educación es orientadora. Muestra el qué y el para qué de la vida. Ayuda a los educandos a orientarse libre y responsablemente; a *tomar opciones; cada opción tomada significa realización de una posibilidad de vida, creación de nuevas posibilidades y exclusión de otras* ³⁵.

Toda opción se ordena al cambio. En arte, la intención del agente es que el cambio (forma, color, movimiento, sonido, perspectiva...) se aprecie en la obra producida. Este cambio se encuadra en el ámbito de la estética. En educación, el cambio se aprecia en el educando en cuanto agente: como crecimiento intelectual, norma de conducta, estilo de vida, proyecto académico o profesional... Y por ser la educación una acción libre —por lo tanto, responsable e imputable—, más que en el terreno del arte, se mueve en el terreno de la moral. A diferencia del artista, el educador parte del hecho de que toda persona posee capacidad suficiente —actual o potencial— para orientar por sí mismo sus actos de modo racional y, abriéndose a la ayuda de otros, dirigir su propio proceso educativo hacia metas que él mismo se señala o, de algún modo, hace suyas.

El cambio que busca la educación consiste, entonces, en pasar del *ser dado al ser pleno* (del *ser* al *deber ser*; de *dignidad*

³⁵ López Quintás, Alfonso. *Manual de formación ética del voluntario*. Rialp, Madrid, 1998, p.30.

óntica a *dignidad moral*). Cambio que, *ex sui*, es posible y libre porque la naturaleza humana está en parte determinada y en parte indeterminada. Es decir: la persona es una naturaleza racional libre, pero el modo concreto de realizar esa razón y esa libertad no está determinado. En ese compás de indeterminación, que no es estrecho, la persona es **autodeterminante**, es decir: **libre**. Libertad que convierte a la persona en un ser activo y original, con dignidad superior a cualquier otro en la naturaleza. De modo que ese margen de indeterminación es el ámbito de la libertad, presupuesto imprescindible para la conquista del mundo interior y, en consecuencia, del mundo exterior.

El hombre puede elegir, orientar el conjunto de su existencia en un sentido u otro. Puede someter, o no, su actividad a un proceso perfectivo que le permita alcanzar metas no previstas en el ámbito de la naturaleza. Puede negarse a sí mismo; negar a quien le ha dado el ser, a la realidad o rebelarse contra la naturaleza recibida; puede acertar o puede errar. Por eso, educar para la libertad es educar para tomar decisiones, *para desarrollar procesos de decisión significativos, en los que uno mismo está implicado. Ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio compromiso social, del propio futuro; es, sin duda, la más necesaria de las capacidades*³⁶.

La persona es un ser *determinado autodeterminante*, en cambio, la materia con la que trabaja el artista es, con respecto a éste, pura indeterminación. La obra de arte es hecha para ser contemplada, admirada. La obra del educador es para ser vivida, para seguir perfeccionándose —educándose— de modo ilimitado, hacia metas cada vez más altas de libertad, de autonomía y responsabilidad social: de *ser mejor para servir mejor*. La libertad humana no es mera indeterminación, sino autodeterminación. Libertad real, aunque no exenta de obstáculos puestos, unos por el *en sí* de la persona, otros, por las circunstancias

³⁶ *Idem*.

en las que se desempeña. Pero esos obstáculos no anulan el ser libre del hombre: la libertad no consiste en la ausencia de obstáculos, sino en la capacidad para superarlos. Pestalozzi lo expresa así: «Las circunstancias hacen al hombre pero, por lo menos en gran parte, el hombre hace las circunstancias». Los obstáculos a la acción pasan a ser otro de los presupuestos favorables para el ejercicio de la libertad personal. Por eso, la educación es un acto esencialmente ético.

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN DIALÓGICA

Es obvio que no se educa al hombre en general: abstracto, intemporal y utópico. Ése ni siquiera existe. Se educa al hombre real, con nombre y apellidos; al que vive y convive porque es, a la vez, un *sí-mismo* único, irrepetible y, a la vez, *semejante* a sus hermanos los hombres. Es *un-sí-mismo-semejante* que se plenifica mediante el diálogo: *el pensamiento es esencialmente contraste de visiones y el diálogo, la dialéctica, constituye su indispensable vehículo*³⁷.

La persona, *ser-en-sí* y *ser-con-otro*, es un ser dialógico. Dialoga consigo mismo, con los demás, con Dios. Y en esa interlocución que se da en el *nosotros*, es donde mejor manifiesta su peculiaridad y singularidad. Donde puede vivir y realizarse libremente: autopoerse. Autoposición que le permite «sacar» de sí; aceptar y dar; darse sin perderse; entregarse, convertirse en un «don». Sólo quien se autoposee, puede entregarse. *Llegaré así a un extraño y maravilloso descubrimiento: a medida que me elevo a una percepción verdaderamente concreta de mi propia experiencia, estoy en condiciones de acceder a una comprensión afectiva y efectiva del otro, de la experiencia del otro*³⁸.

En cambio, si estoy dominado por una preocupación egocéntrica, ésta actúa como una barrera entre *yo* y el *otro*, y por *otro* debemos

³⁷ García Morente, Manuel. *Escritos pedagógicos*. Espasa-Calpe, Madrid, 1975, p.187.

³⁸ Marcel, Gabriel. *Op. cit.* p.237s.

entender aquí *la vida de otro, la experiencia de otro*. Pero la paradoja consiste en que esa preocupación, al mismo tiempo me oculta de alguna manera mi propia experiencia, pues, en realidad, mi experiencia está en comunicación real con las otras experiencias y no puede separarse de ellas sin separarse de sí misma. En otras palabras: el egocentrismo es siempre cegador, y no hay ceguera que no tienda a ser global³⁹.

La condición dialógica se explica porque en la persona hay una cierta **inmanencia**, un modo único de interiorizar las cosas y de permanecer dentro de sí; de experimentar su propia esfera vital. Es intimidad que crece y de la que —señala Yepes— brotan realidades únicas, originales, inéditas. Intimidad que tiene una apertura hacia afuera que encauza su **expresividad**. La persona habla, se manifiesta de mil maneras: lenguaje, gesto, actitud, semblante, modales, indumentaria... Todo su aparecer revela su ser. Para realizar ese acto de comunicación intersubjetiva, se vale de medios naturales y culturales: sonido de la voz, humo de la hoguera, escritura, tecnología cibernética, redes informáticas...⁴⁰.

Inmanencia, expresividad, dialogicidad y libertad testimonian, pues, que toda acción realizada en el marco socio-cultural tiene una repercusión educativa que fundamenta la existencia de unos derechos de la persona⁴¹ que deben ser

³⁹ *Idem*.

⁴⁰ *Cfr.* Yepes, Ricardo. *Fundamentos de Antropología*. EUNSA, Pamplona, 1997, pp.77 y ss.

⁴¹ Rafael Gómez Pérez, en su obra *Cuestiones de ética social*, señala que la persona tiene derecho natural a: la vida desde el momento de la concepción; la integridad personal; los medios necesarios para la vida: alimento, vivienda, vestido, descanso, educación, asistencia; la seguridad personal en caso de enfermedad, invalidez, vejez, desempleo; la buena reputación; buscar libremente la verdad, y a manifestar y difundir las propias opiniones; ejercer un oficio o profesión; la información objetiva; poder venerar a Dios, y a profesar la religión en privado y en público; elegir estado de vida; mantener y educar a los propios hijos; las oportunidades de trabajo; justo salario; la propiedad privada de los bienes; reunirse y asociarse; conservar o cambiar de residencia; intervenir en la vida pública; seguridad jurídica, según normas objetivas e iguales a todos.

protegidos por los poderes públicos, a fin de alentar el desarrollo de la autonomía personal y del *beneficio de ser* al que tiende el existente.

De hecho, en aras de ese *beneficio de ser*, las personas, en común, dirigen sus actos hacia fines intencionalmente queridos, introduciendo valores y metas que no estaban determinados por su naturaleza, sino que son creación de su libertad. Esta capacidad de darse un nuevo ser comunitario y solidario manifiesta, sobre todo, que los hombres pueden obrar como personas. La educación trasciende, así, el ámbito de las relaciones interpersonales para ubicarse en el amplio marco de la sociedad de las personas. Sociedad que, aunque no se pueda llamar *persona* sino analógicamente, también por la educación lleva a cabo su perfeccionamiento. Así como el progreso de las personas es posible gracias al *compás de indeterminación* de la naturaleza humana que da origen al *poder de autodeterminación*, también por el *compás de indeterminación* del ser de la sociedad, es posible su progreso.

¿UNA «EDUCACIÓN» PIGMALIÓNICA?

Se corre el peligro de no ver ese *compás de indeterminación* que hay en la naturaleza humana y contemplarla, en cambio, como *pura indeterminación*. Esto querría decir que, o que la libertad consiste en *hacer lo que uno quiera, que todo se vale*, o que tal indeterminación ha de ser *con-formada* con una forma heteroimpuesta, determinante, en su pensamiento, voluntad, afectividad y conducta. A esto es a lo que llamo «educación» pigmaliónica. Así, encomillada, porque sería una pseudoeducación —o contraeducación— que nos recuerda la ambigua relación entre Pigmalión, artista-educador y su *obra de arte viviente*. Parecería que el educando, antes de que la educación le sea impuesta, se redujese a un ser amorfo, con un *minimum* de humanidad apenas incoada; asocial, amoral, ahistórico que espera ser determinado y reconocido como persona, por alguna instancia extrínseca. Al menos así percibe Rousseau, *mutatis*

mutandi, a su mítico *hombre en estado de naturaleza*, como el *idiotikós* griego en su más cabal sentido: un individuo absorto en su mismidad, incapaz de vivir asociado, ignorante y rudo.

Ese peligro —no reconocer el *en sí* de la persona, sus capacidades y disposiciones naturales, ni su ingénito *principio activo* de acción—, no es nuevo ni poco frecuente⁴². Ciertas formas de pragmatismo conductista, de ingeniería social, de sociologismo o de ingeniería genética, etcétera, parecen postular que la persona no es principio, sino resultado de un haz de factores externos (biológicos, históricos, culturales, técnicos, económicos o sociales) que, catalizados por la educación, inciden y dan realidad a la persona humana. Se esfuma, así, el *humanismo solidario* y se establece el *humanismo del dominio y del poder*⁴³. Ante esa amenaza, Romano Guardini, considera que:

Todos los intentos de explicarme por presuposiciones de la sociedad, la historia, la naturaleza, la cultura, son malentendidos. Pues aquello a lo que responden esas explicaciones son a preguntas relativas a la conexión general de las causas materiales, biológicas e históricas. Pero la pregunta de que aquí se trata es completamente diversa. Se dirige a algo que existe sólo una vez: *en mí*. Y no porque yo sea algo especialmente importante, algo extraordinario, sino porque *yo soy precisamente yo mismo*, y eso deja abolida toda inserción en lo universal. A la pregunta ¿por qué debo ser yo precisamente en el que actúen tales o cuales influjos? No hay respuesta⁴⁴.

⁴² A ello tienden ciertas conocidas afirmaciones: «El hombre no puede convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación» (Kant). «La sociedad misma produce al hombre en cuanto hombre» (Marx). «No hay naturaleza humana, el hombre se construye a sí mismo: él elige ser un dios o una bestia» (Sartre). «El mundo es sólo la representación mental de un yo que es pura representación mental» (Schopenhauer). «Siamo un sogno senza sognatore... siamo i personaggi di questo sogno unico» (Borges), etcétera.

⁴³ Cfr. López Quintás, Alfonso. *Ibid.*, 31.

⁴⁴ Guardini, Romano. *La aceptación de sí mismo*. Cristiandad, Madrid, 1977, p.19.

El peligro fáctico es que, tales factores, palmaria o solapadamente, se apropien de lo producido —como el artista de su obra—. Rousseau es contundente cuando recomienda a *Pigmalión* con respecto a *Galatea* y al *Preceptor* con respecto a *Emilio*:

Hazle creer que él es el amo, pero que en realidad lo seas tú. *No hay sometimiento más perfecto que aquel que guarda la apariencia de libertad*; así se cautiva la voluntad misma. (...) ¿Acaso no eres *dueño* de afectarlo como te plazca? (...) Que haga lo que quiera, pero sólo debe querer lo que tú quieras que haga; no debe dar paso alguno sin que tú lo hayas previsto, no debe abrir la boca sin que sepas de antemano lo que va a decir⁴⁵.

Más tarde, Watson entenderá la psicología como la ciencia que estudia, predice y regula —es decir: modela, manipula, controla— la conducta. Y la política economizada será la encargada de aplicar esa psicología a la gobernabilidad y/o a la mercadotecnia. Es decir: es la manipulación técnicamente posible porque el educador *llega a comprender al animal humano tal como un ingeniero comprende una máquina* que se inventa, se arma y desarma *ad libitum*, se programa, se ajusta, se recompone y no protesta. Esto dio pie al célebre reto de Watson:

Denme una docena de niños sanos, bien formados y un mundo apropiado para criarlos, y garantizo convertir a cualquiera de ellos, tomado al azar, en determinado especialista: médico, abogado, artista, jefe de comercio, pordiosero, ladrón, sin importar los talentos, inclinaciones, habilidades, vocaciones y raza de sus ascendientes⁴⁶.

⁴⁵ Rousseau, J. J. *Emilio o de la educación*. Porrúa, México, 1984, p.73.

⁴⁶ *Vid.* Watson, J. B., *Apud*: Heidreber, Edna. *Psicologías del siglo XX*. Paidós, Buenos Aires, 1985, p.187.

Reaparece así la educación como arte antropoplástico en su máxima expresión, capaz de realizar un prodigio metafísico: *alterar* la esencia *inalterable* del hombre; cambiar, de raíz, su naturaleza —o la del pueblo, según el caso—:

En una palabra, tiene que arrancar al hombre sus propias fuerzas (naturales) para darle otras que le son extrañas. (...) Cuanto más muertas y aniquiladas estén esas fuerzas, más grandes y duraderas serán las adquiridas, y más sólida y perfecta será también la institución⁴⁷.

Pero no todo lo técnicamente posible es éticamente lícito. La verdadera educación procede, en primer lugar, de adentro hacia fuera (*ex-ducere: sacar, manifestar, dejar surgir la riqueza interior*) y de afuera hacia adentro (*ex-ducare: dar, comunicar la riqueza cultural*).

La «educación» pigmaliónica intenta proceder únicamente desde el exterior. El educando es vaciado de su interioridad, es visto como un trozo de mármol que espera ser tallado; receptáculo que espera ser llenado; infrahumano que espera ser hominizado, u homínido que espera ser humanizado. Pasividad que permite toda suerte de manipulación.

Manipulación que intenta arrancar al hombre su ser natural para «construir» al «hombre en serie», capaz de responder determinadamente a los estímulos que se le ofrecen. Es el hombre que el mundo de las oportunidades demanda: cliente, votante, adulador, mano de *obra*, patriota *kamikaze*... lo que haga falta (¿no es, la *imagología*, una modalidad lucrativa e influyente en el «diseño y confección» de la imagen de *estrellas, políticos, magnates, convencedores profesionales*, etcétera, forjados más para *parecer* que para *ser*?).

Manipula el «educador» que *intenta modelar el espíritu de las personas y pueblos a fin de adquirir el dominio sobre ellos*

⁴⁷ Rousseau, J. J. *El contrato social o principios de derecho político*. Porrúa, México, 1992, p.22.

de forma rápida, contundente, masiva y fácil; que quiere vencer sin convencer; imponer su criterio sin dar razones veraces; que *no habla a la inteligencia, ni respeta la libertad; que actúa astutamente sobre los centros de decisión a fin de arrastrar a otros a tomar decisiones que favorecen sólo propósitos ajenos*⁴⁸; que domina por la amenaza, el castigo o la adulación; que coloca la educación al servicio de intereses espurios o partidistas; que se vale de la *pasionalización del individuo y de las masas* para controlar las conductas...

Esta contracción conceptual y práctica de la persona y de los grupos sociales, es posible gracias a otra cascada de reducciones: la educación se reduce a escolaridad; la escolaridad se reduce a enseñanza (hasta se abrevia PEA). Paralelamente, la educación se reduce a pedagogía; la pedagogía a la didáctica; y la didáctica se reduce a técnica de la enseñanza⁴⁹. El argumento es que la educación, por ser un arte, no tiene ni principios, ni fines, ni leyes propias, sino que depende del vaivén (o del capricho) de las condiciones políticas.

Porque esta «educación» suele colocarse al servicio del poder. Desde luego que padres y gobernantes —lo sabemos— son factores naturales de la educación. Por eso la utilización política de la educación es necesaria y legítima, pero no es la única vía pedagógica posible. Los hechos demuestran que conocer y controlar los resortes que accionan la conducta del hombre y de los pueblos, aviva la tentación de controlar la historia y el futuro. Y ésta es, a mi modo de ver, la mejor definición de totalitarismo.

⁴⁸ *Ibid*, 37.

⁴⁹ Mucho se ha insistido en esta pretensión. Basten un par de ejemplos: «Este quehacer (la educación del pueblo) es, tanto en su estructura interna como en sus procedimientos prácticos, de naturaleza política» (Helmut Stellrecht, teórico de la educación nazi). «La educación es el mejor elemento consolidador de la revolución y el medio revolucionario por excelencia, por lo que las escuelas han de ser el objetivo primero de la política revolucionaria» (Gramsci, ideólogo del comunismo italiano). Engels, Marx, Lenin, Marcuse, Freire, entre otros, también participan de este parecer.

La historia reciente atestigua que los totalitarismos del tipo que sean⁵⁰, implican una degradación de la educación, que de ser un proceso a través del cual la persona camina hacia su completa realización, pasa a ser el proceso uniformante y homogeneizante en el que desaparece el carácter personal del pensamiento para ser sustituido por un criterio idéntico en todos los miembros de una sociedad. La libertad queda apriisionada en la voluntad de quien detenta el poder. La familia es relegada y la educación se convierte en un medio para alcanzar las metas de la política o la economía.

¿ARTE ANTROPOPLÁSTICO?

Ya se ve que la confusión entre arte —en sentido actual— y educación —¿arte *antropoplástico*?— entraña ciertos peligros. Nos remite, según analizamos, al mito de Pigmalión y su *obra de arte* viviente: Galatea.

Es verdad que entrar en temas de arte, es introducirnos al mundo de las formas. Por eso algunos creen que la educación, en lo que tiene de **formación**, puede ser equiparado al proceso artístico (como si la formación consistiese en dar forma plástica a una materia espiritualizada o a una subjetividad objetivada). La recta educación busca acercar al educando a la más plena realización de la forma que naturalmente le corresponde: de persona; no la forma que artificialmente decida quien detente la fuerza de la educación.

No son pocas las teorías que entienden la educación como un arte, como la reproducción de un «paradigma ideal», según el modelo platónico; o la construcción de una «entelequia» por medio de la «imitación de la naturaleza» en el sentido de la

⁵⁰ En otra parte nos hemos referido, como antecedentes de este modo «pigmaliónico» de pensar, al estatismo militarista de la Esparta de Licurgo, y a la simbiosis politeia-paideia en las tesis platónicas, o a la política escolar de Napoleón, para quien la educación es el más eficaz instrumento de gobierno y, por lo tanto, una prerrogativa del Estado y al servicio del Estado... (es decir: del gobierno).

mimesis aristotélica. La comparación es, sin duda, muy poética. Pero hay diferencias profundas, decisivas, esenciales que, a la luz de los resultados empíricos recientes, desaconsejan semejante analogía.

El arte pertenece al mundo del *hacer* que incide sobre lo producido. El mundo del *obrar* o de la conducta es el de la acción moral conforme a una ley interior que, al desarrollarse y ejercerse, incide sobre el bien de quien obra. Es verdad que, en su significación más general (hoy poco usada), toda actividad que el hombre realiza y lo lleva a producir algo es artística. Así entendido el *arte* (*tekné*) se identifica con la *producción* (*poiesis*) y se distingue de la *teoría* (*theorein*), como contemplación, acción puramente especulativa. Y se diferencia de la *práctica* (*praxis*), como transformación que el hombre hace de sí mismo, tanto individual como colectivamente. Ética, política —y educación— se ubican en el ámbito de la *práctica* (*praxis*). La Pedagogía y todas las ciencias en sentido propio, se ubican en la *teoría* (*theorein*).

En la *teoría*, la verdad se revela al hombre que tiende a acogerla, más que a conquistarla, sin que ello suponga una actitud pasiva por parte de éste. Es decir: el hombre no construye la verdad, sino que la descubre y abraza. Para los antiguos, la *theorein* era una actitud intelectual esforzada pero desinteresada (*scholé, otium*) que busca *el saber por el saber mismo*.

La conexión entre *theorein* y *praxis* resulta evidente como búsqueda de posibles mediaciones entre los valores ideales y una mejor realidad posible. La pedagogía, como *theorein*, es un *saber que tiene como su objeto a la educación, en su razón de ser, en sus fundamentos y en sus posibilidades*⁵¹, contempla la posibilidad de esa realidad mejor. La educación, como *praxis*, se encarga de realizar tal posibilidad. Si en la *theorein* se actúa principalmente el intelecto, en la *praxis* se actúa principalmente la

⁵¹ D'Arcais, G.F. *Op. cit.* p.1487.

voluntad ejecutiva. En la *theorein* asoma la determinación de modificar, en la *praxis* tal determinación se realiza. La educación es, fundamentalmente, *praxis*; la pedagogía es, fundamentalmente, *theorein* ⁵².

EL ARTE DE LA ENSEÑANZA

Ahora que, si tomamos en cuenta la diferencia real entre educación y enseñanza (ésta es sólo una parte de aquélla), podríamos decir que la *enseñanza* (si pudiéramos aislarla) algo tiene de *arte*. Por ejemplo: Millán Puelles, al explicitar la noción de educación en Santo Tomás de Aquino, señala que: «El arte del maestro es semejante al del médico. Pertenece al mismo género de artes: el de aquéllos cuya materia tiene por sí misma un cierto principio activo para el efecto que se pretende conseguir»⁵³. Este texto y otros semejantes, no deben dar lugar a confusión, porque se refieren a la *enseñanza*, no a la educación. La enseñanza *no es una actividad que se opere directamente sobre el educando; sino que se opera indirectamente; se opera sobre un material artificial* (asignaturas, programas, métodos, técnicas, estrategias, evaluaciones...), *para obtener la respuesta de un ser natural; pero no una respuesta determinada —como la del médico— sino libre* ⁵⁴.

De ahí que puedan, en cierto sentido, asimilarse la labor del artífice y la del docente. Ambas son un *hacer práctico productivo* que tienen mucho en común: magia y talento, técnica e inventiva, esmero y paciencia. Poseen, también, un objeto formal: la forma ideal, la figura modélica o imagen paradigmática que pretenden imprimir. La enseñanza se vale de normas (*el arte es conjunto de normas*) y de *arti-ficios*: métodos, programas, taxonomías, evaluaciones... que tienden a imitar

⁵² Tómese en cuenta que estas divisiones obedecen a la necesidad metodológica dada la forma de conocer de la mente humana, que tiene necesidad de separar lo que en la realidad está unido.

⁵³ Millán Puelles, Antonio. *Op. cit.* p.33.

⁵⁴ Quevedo, Paulino. *Op. cit.* p.170.

los procesos naturales (*el arte imita la naturaleza*) para facilitar la adquisición de conocimientos y hábitos que sirvan a la vida práctica e incrementen el rendimiento del potencial psico-somático. Emplea, además, *arte-factos* didácticos: textos, aparatos, carteles, clasificaciones, globos, mapas, tecnología electrónica, cibernética y satelital... para facilitar y acelerar los procedimientos cognitivos (no hace falta hablar aquí de los *arti-lugios* de los que se valen algunos docentes para dar por visto el programa; o de las *arti-mañas* empleadas por algunos alumnos para aprobar el examen).

La *artificialidad* didáctica es muy distinta a la *naturalidad* formativa. El hombre y su desarrollo no son algo artificial, sino natural; algunos medios para ese desarrollo, son *arti-ficiales* (creados por el *arte: tekné*). Sobre todo ahora, cuando casi se ha esfumado la distinción entre arte y tecnología. Cada vez abundan las clases —¿o *performances*?— en las que conviven el pizarrón y el gis con videos, animaciones manipuladas digitalmente, *shows* con láser, eventos kinéticos, telecomunicaciones y todo tipo de arte interactivo que requiere la participación del alumno: realidad virtual, *web*, instalación⁵⁵, etcétera. Pero, insisto, la enseñanza no agota la educación.

Porque originalmente, en griego, la palabra *tekné* significó *procrear, parir, dar a luz*. Por extensión significó *crear, producir, construir*. *Tekno-tropheó* significó: *dar la crianza, educar hijos*. *Teknion* se tradujo como *hijito, niño*. Pero con el tiempo, *tekné*, traducido al latín como *ars (arte)*, se refirió al *hacer productivo*, a lo *producido* y al *uso de instrumentos (artefactos)* que permiten al hombre vivir mejor.

Dicho de otro modo: las palabras *técnica* y *arte* se refieren —como ya señalamos— al hacer productivo, a la producción y a lo que no es natural, sino artificialmente producido. Si lo producido es un *bien útil*, nos referimos a la *técnica*; si se

⁵⁵ Peón, Mónica. «El arte de lo digital». *Arte y tecnología*. Rev. Recompensas, no. 4, 2003.

trata de un *bien bello*, entonces hablamos de *arte*. Pero la educación no busca producir «bienes útiles» (sería mediatizar al hombre hacia otros fines); ni «bienes bellos» (a menos que estemos empleando conceptos anteriores al siglo XVIII). No se ve, pues, la necesidad de que la educación sea vista como técnica o arte, cuando es, simplemente, *práctica* (*praxis*).

LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Ahora bien: es muy humano que, en un arranque de lirismo, los que nos dedicamos a la educación consideremos que hay algo misterioso y fascinante en el proceso educativo, parecido al misterio de la creación artística. Sí: parecido, pero no igual. El artista, por necesidad de una liberación de energía psíquica, por un cierto gusto que no es fácil explicar —pero que siente en su espíritu, en sus nervios, en sus manos—, trabaja la materia amorfa hasta plasmar la forma ideal determinada previamente concebida. Lo informe pasa a ser una obra de arte: una forma inexistente es traída a la existencia; algo —¿o alguien?— que podría ser o no ser, y cuyo principio reside en quien la produce, es traída a la vida, como Galatea, gracias al talento del artista.

Esta liberación de la energía psíquica (*catarsis*) espontánea, desinteresada, se opera también en el campo instintivo, cuyo lujo se manifiesta, entre otras formas, en el juego. El arte está más cerca del juego que de la teoría y la moral. Por eso el artista vive mucho de la emoción, del deleite de los sentidos y se ubica más en el terreno de la estética. El educador, sin perder el legítimo gozo de la acción educativa, ha de colocarse más en el terreno de la ciencia y de la ética.

Con la formación, no se trata de dar forma a algo que absolutamente carece de ella (lo que se llamaría técnicamente *materia prima*). Esto sería crear *ex nihilo*. Es decir, sacar algo de la nada, y eso sólo puede realizarlo Dios. Sin embargo, en la noción bergsoniana, el artista es un vidente que penetra en los más íntimos fundamentos de todo ente, hasta las ideas

creadoras de Dios, y es un creador que puede expresar su visión en la obra. Contemplar y crear la belleza son en él una sola cosa.

El educador busca la belleza como *armonía entre sabiduría, prudencia y virtud*, por eso la percibe como uno de los trascendentales del ser y, más en concreto, como armonía de la persona. El artista busca la belleza como concepto religante al placer estético. La creación artística es, así, experiencia privilegiada, inaccesible al común de los hombres; intuición genial cuya razón de ser es la delectación, la admiración gozosa, la contemplación estética. *Sólo la mirada intencional del que mira, intentando comprender o disfrutar, puede calar en la esencia del arte, y abundar en el espíritu y en el mundo de su creador*⁵⁶.

Vista así, la creación artística implica una creencia latente en la espontaneidad de la naturaleza, que es acción de Dios, *energía creadora, élan vital*, impulso de la vida, cuya evolución llega a la creación del hombre y al espontáneo despliegue de su espiritualidad. El educador, en cambio, cree en la espontaneidad de la naturaleza humana y en la acción de Dios, pero también en la disciplina y el trabajo esforzado y formador. Las maravillas de la acción artística no se demuestran, ni deducen; sólo se intuyen. El artista es un genio místico intuitivo que, por impulso de la emoción —que es amor—, prolonga la obra divina: crea. El educador no crea, colabora con una criatura; en su labor ha de poner, además de intuición y talento: experiencia, estudio, trabajo y responsabilidad. El artista no expresa su obra en conceptos, ni mucho menos en leyes; sólo la muestra en un modelo. El educador puede trascender lo meramente empírico e indagar, científica y filosóficamente, el misterio de la educación de la persona.

Nótese, por último, que en una concepción de la educación como acción artística, late un algo de panteísmo neoplatónico.

⁵⁶ Cruz Hernández, M. *Vid. Voz: Arte*. GER, Rialp, Madrid.

Pero el educador no es un dios; no crea a su imagen y semejanza; no es dueño de la obra en la que participa. El *Pígalión-educador* sí se siente un Narciso divinizado, artífice y dueño de la *chef-d'oeuvre* del arte educativo⁵⁷:

*¡Nada me es más querido, más apreciado y útil,
que ésta, mi maravillosa obra inmortal!...
Cuando mi espíritu, ya desfallecido,
no sea capaz de producir nada grande,
bello, noble, digno de mi prestigio,
yo mostraré al mundo mi Galatea y gritaré:
¡He aquí mi obra maestra!
¡Ob, mi Galatea!
¡Cuando yo haya perdido todo,
sólo tú estarás conmigo,
sólo tú serás mi consuelo!* ⁵⁸ ●

⁵⁷ Vid. Guyot, Ch. *Introduction Ballet-pastorale-poésies-contes et apologues*. O. C., II, XCIX-CI.

⁵⁸ Rousseau, J. J. *Pygmalion*. *Op. cit.*

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*. FCE, México, 1990.
- Barrio, José María. *Elementos de Antropología Pedagógica*. Rialp, Madrid, 2000.
- Bulfinch, Tomás. *Mitología*. Ed. Latino Americana, México, 1975.
- Canals Vidal, F. *Textos de los grandes filósofos*. Herder, Barcelona, 1984.
- Fox, Robina. *Leyendas de la Mitología*. México, 1999.
- García Hoz, Víctor. *Principios de Pedagogía Sistemática*. Rialp, Madrid, 1987.
- García Morente, Manuel. *Escritos Pedagógicos*. Espasa-Calpe, Madrid, 1975.
- Gutiérrez Zuloaga, Isabel. *Historia de la Educación*. Narcea, 1972.
- Hamilton, E. *La Mitología. Daimon*, México, 1984.
- Heidbreder, Edna. *Psicologías del siglo XX*. Paidós, Buenos Aires, 1985.
- Jungk, Robert. *Más brillantes que mil soles*. Argos, Barcelona, 1976.
- Kokkinou, Sophia. *Mitología griega*. Intercarta, 1989.
- Lemus, Luis Arturo. *Pedagogía: temas fundamentales*. Paidós, Buenos Aires, 1969.
- Lerma Jasso, Héctor. *La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau*. EUNSA, Pamplona, 2003.
- López Quintás, Alfonso. *Manual de formación ética del voluntario*. Rialp, Madrid, 1998.
- Millán Puelles, Antonio. *La formación de la Personalidad Humana*. Rialp, Madrid, 1983.
- Morando, Dante. *Pedagogía*. Miracle, Barcelona, 1969.
- Nassif, Ricardo. *Pedagogía General*. Kapelusz, Buenos Aires, 1989.